

# POTÊNCIA DAS REDES DE CONVERSÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR: ENTRE FORMAS, FORÇAS E MODOS DE CONSTITUIÇÃO

Janete Magalhães Carvalho\*  
Ana Paula Patrocínio Holzmeister\*\*

## Resumo

O texto promove uma reflexão acerca dos processos curriculares desenvolvidos nos cotidianos de escolas, nas redes de conhecimentos e significados que seus praticantes, em suas conversações e ações, formam com os outros tantos cotidianos que os atravessam em zonas interpenetradas, dentre as quais as políticas curriculares oficiais e/ou documentadas. O grupo/sujeito da pesquisa é constituído por alunos/alunas, professores/professoras, enfim, pelos atores sociais que integram o cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental, situada na periferia do Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES, assim como por educadores que integram a equipe pedagógica responsável pela política curricular municipal. O enfoque metodológico está voltado para os múltiplos contextos cotidianos e para a formação de comunidades compartilhadas em que vivenciamos as práticas discursivas político-pedagógicas. A pesquisa se dá na intercessão entre procedimentos dos estudos com o cotidiano e pesquisa cartográfica, buscando uma aproximação da materialidade constitutiva das relações entre os documentos/concepções e a vivência da lógica das redes de conhecimentos, linguagens, afetos/afecções que se enredam no cotidiano escolar, reconhecendo e defendendo a natureza eminentemente micropolítica e conversacional do trabalho em educação, em seus diferentes contextos e em seus efeitos sobre a produção do currículo escolar.

**Palavras-chave:** Redes de conversações. Cotidiano escolar. Currículo.

## INTRODUÇÃO

Esse artigo compõe-se com o trabalho de pesquisa realizado em uma Escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Vitória, a qual busca examinar a potência das redes de conversações e ações complexas na produção do currículo no cotidiano escolar em sua relação com as políticas curriculares concebidas e praticadas pelo Sistema Municipal de Educação Vitória/ES, em sua articulação com a definição das políticas curriculares nacionais. Tem por objetivo compreender os processos curriculares desenvolvidos nos cotidianos de escolas, nas redes de conhecimentos e significados que seus praticantes, em suas conversações e ações, formam com os outros tantos cotidianos que

\* Doutora em Educação Professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq: Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos; Formação de professores e práticas pedagógicas. janetemc@terra.com.br

\*\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Sistema Municipal de Educação de Vitória/ES. anapaulapholz@hotmail.com

os atravessam em zonas interpenetradas dentre as quais as políticas oficiais e/ou documentadas (ALVES, 2010). O texto enfoca, nesse sentido, as relações entre os documentos, concepções e a vivência da lógica das redes de conhecimentos, linguagens, afetos/afecções que se enredam no cotidiano escolar, reconhecendo e defendendo a natureza eminentemente micropolítica e conversacional sobre a produção do currículo escolar.

Deste modo, nos encontros junto aos professores e também com as crianças/adolescentes utiliza como disparador de debates questões elaboradas pelos pesquisadores tendo como referência o documento oficial intitulado *Indagações sobre currículo* organizado, produzido e distribuído pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2008).

Para produzir nossa argumentação sobre a potência das redes de conversações e ações junto ao grupo de profissionais que atuam nesse estabelecimento educativo tomamos como base de análise as redes tecidas em encontros de estudo que se constituíram em torno das questões que foram elaboradas a partir do fascículo: Currículo, Conhecimento e Cultura.

Nesse encontro, utilizou-se a linguagem cinematográfica para rearticular/reactivar as redes de conversações em torno da temática que envolvia a relação conhecimento/currículo/cultura. Nesse artigo, esse recurso audiovisual será reativado como um intercessor para produzir modos diferenciais de análises sobre as conversas instauradas no encontro, afim de produzir uma abertura metodológica imprimindo um estilo de relação com os múltiplos processos desencadeados nessa rede, de modo a despersonalizar as análises.

Utilizando-se da intercessão com Bilú e João personagens centrais de um dos episódios do filme “Crianças Invisíveis”, buscaremos estabelecer uma relação da ordem do sensível para expressar as sensações que movimentam singularmente o pensamento produzindo outros sentidos para os encontros educativos.

Desse modo, argumentamos que através dos afetos/afecções produzidas no encontro com essa obra foi possível sentir, na captura dos *gestus*, a intensidade da vida experimentada por Bilú no encontro com João. Intensiva força existencial que mesmo diante de tantas adversidades, insiste em perseverar. Nesse encontro foi possível sentir a vibração desencadeada pela intensidade da força vital que ali se configurava no atravessamento entre os corpos sensíveis. Intensa vitalidade expressa no atravessamento da imaginação e a concretude dura de certo modo de vida, que busca por meio de manobras radicais, associadas no filme a um carro de fórmula 1, driblar as adversidades que se sucedem insistentemente na tentativa de bloqueamento do fluxo vital. Intensa força existencial que força a ultrapassagem das barreiras que nos parecem intransponíveis: violência, exploração do trabalho infantil, abandono e miséria; mas, que observadas sobre o plano consistente da imanência articula a amizade, a solidariedade e o afeto extraído de pequenos gestos como modo de articulação de uma existência possível em meio a um modo de organização social marcado pela desigualdade social e o desrespeito pela vida.

A entrada dessas imagens na rede de conversações dos profissionais de educação que atuam nessa escola e que participaram desse encontro pareciam inicialmente desconectadas, fragmentadas... Mas logo, foram criando pontos de contato de modo a incorporar nas análises relações sobre suas vivências nos encontros educativos produzidos junto às crianças/adolescentes.

Tal movimento desencadeado pela relação entre o filme, as análises sobre o documento oficial “*Indagações sobre Currículo*” e os relatos de experiências vivenciadas pelos professores com as crianças instauraram uma rede de conversações sobre o trabalho educativo, marcado pelo estranhamento.

## 1. A POTÊNCIA DO ESTRANHAMENTO

Nas conversas desencadeadas durante essa reunião de pesquisa e estudo, os profissionais da escola falam sobre o estranhamento provocado pelo encontro com as múltiplas Bilús e os variados Joãos que, cotidianamente, criam modos de existências singulares para forçarem a continuidade da vida em um contexto socioeconômico político e cultural onde o esgotamento do fluxo vital nos parece inevitável.

Como no filme, as crianças/adolescentes que estudam na escola criam modos de relações com os cotidianos que os atravessam, que, tomadas por análises construídas a partir de uma concepção de infância idealizada, são ocasionalmente consideradas pelos professores como sendo inadmissíveis. Entretanto, forçados pela experiência, profissionais de educação e pesquisadores, são arrancados dessa visão idealizada da vida, da infância e da educação, sendo lançados ao encontro com crianças/adolescentes que trazem uma dura concretude de modos de existências atualizados, onde o desrespeito, a indiferença, o abandono, a exploração coexistem com a generosidade, a amizade, o afeto e a solidariedade.

Crianças que na fala desses profissionais demonstram *comportamentos obscenos*, crianças que se agridem verbal e fisicamente, experimentam um forte contato corporal, trazendo uma sexualidade latente no corpo; mas que também se articulam em produções de sentido coletivizadas numa abertura para negociação de valores, posturas e estilos de relações onde a potência da vida pode ser experimentada. Alguns (profissionais) ainda insistem na ideia de que é necessário investir em intervenções de cunho educativo/moral que possibilitem a aproximação com códigos hegemonicamente determinados [*é preciso que as crianças cheguem aos nossos valores*]. Mas esses discursos coexistem com outros que apontam para a produtividade de uma

ação mais coletiva, descrevendo trabalhos nos quais as turmas puderam se organizar em torno de uma produção de cunho artístico e corporal onde os afetos foram experimentados, ativando uma sensibilidade potencializada pelo e no encontro.

Os professores, assim como os alunos, ao chegarem à escola, não abandonam os mitos, as crenças, as ideias próprias de seu grupo social, e nem conseguiriam fazê-los, pois carregam consigo processos de subjetivação ou formas de subjetividade, de algum modo instituindo a partir de algum sistema sociopolítico, econômico e cultural (CARVALHO, 2009).

Dessa forma, os encontros esboçados nos cotidianos educativos (estendendo-se aos encontros de estudo/pesquisa) são marcados pela força de um estranhamento desestabilizante. Estranhamento que força um deslocamento e que exige a abertura para pensar-agir de modo diferenciado. Essa nos parece ser justamente uma das potências dos processos educativos que circulam nas redes de conversações desencadeadas nesses estudos. É que a concretude do contexto socioeconômico, político e cultural em que esta instituição está inserida e das relações que ali são atualizadas, não nos permite nenhum decalque de conceitos produzidos fora daquele contexto/encontro. Os conceitos só podem ser utilizados como ferramentas de análises para criação de outros conceitos na imanência dos encontros.

Desse modo, em meio a essas redes de conversações professores e pesquisadores são interrogados pelas inúmeras Bilús/Joãos sendo forçados a abandonarem seus manuais apriorísticos abrindo um espaço para a criação.

O problema atual que se coloca é com o problema da criação, no que esse tema tem de radicalmente novo, já que impõe a revisão de muitos princípios que estiveram sustentando não só nossas formulações teóricas, mas como também nossas fabulações imaginárias (KASTRUP, TEDESCO, PASSOS, 2008).

## CENA 1: COLOCANDO UM SEMÁFORO NA PISTA DE FÓRMULA 1

Considerando que os processos educativos são tecidos, pelo menos em parte, em torno das negociações estabelecidas nos encontros e sobre as conversas em torno dos processos de aprendizagem que ali se desenrolam na rede de conversações, uma professora puxa um fio e a partir dele tece um relato sobre a experiência aqui metaforicamente associada à entrada em uma pista automobilística em meio a uma corrida de carros. Entrada que se deu de forma inesperada e inadiável sem qualquer possibilidade de recuo. No desenrolar de sua tessitura, ela expressa o desespero de ser lançada a morte, onde os fluxos intensos dos carros de fórmula 1 transitam na pista, atravessando paralelamente o seu corpo em velocidades alucinantes as quais impossibilitava qualquer encontro. Vislumbrando a morte iminente, a professora lança mão de um semáforo: *Sinalizador de comportamento* na tentativa de estancar o fluxo, controlar a velocidade, organizar o deslocamento dos corpos/veículos, reduzindo drasticamente as frequentes colisões entre eles.

O estranhamento produzido no encontro entre o semáforo que tenta controlar o fluxo dos veículos e a intensidade da velocidade dos carros de fórmula 1, que desconheciam em sua experiência de corrida aquela forma de sinalização/bloqueamento possibilitou a abertura de uma negociação produzindo pontos de contatos potentes o bastante para compor uma experiência educativa, constituindo-se em um modo possível/emergencial de fazer/pensar educação.

Na rede de conversações instaurada sobre essa tessitura, outros profissionais que ali buscavam constituir um saber/fazer docente, problematizaram as suas práticas educativas produzindo algumas crises quase imperceptíveis [entre si], as quais se manifestaram através de olhares, gestos e até mesmo um jeito mais cerimonioso

de tratamento em relação a um colega, podendo ser explicitadas a partir das seguintes formulações:

- Quem organiza essa corrida permitindo acomodar numa mesma pista um número tão elevado de carros?
- Quem pode determinar em qual velocidade os carros vão trafegar?
- A senhora não acha que pelo número de carros que nunca deixam a pista [*crianças repetentes*] podemos considerar que não reconhecemos suas relações de velocidade e lentidões [*o conhecimento de vida dos alunos*]?
- A professora sinalizadora argumenta nunca ter visto uma corrida com tantos veículos desgovernados [*crianças com problemas de aprendizagem*].

Diante das problematizações, argumentamos que em meio às crises instauradas durante a rede de conversações, parte do problema levantado foi atribuído à equipe organizadora do evento automobilístico que no final da temporada anterior abandonou o autódromo [escola – velocidade – luz], sendo substituída por outra equipe quase que totalmente reformulada. Essa última, na emergência de buscar modos de estabelecer relações de velocidade e lentidões com os veículos/corpos que permaneceram trafegando naquela rodovia/escola buscaram a todo custo articular a força do coletivo para, a partir dela, forçar a abertura para a instauração de um processo de experimentação capaz de atuar de forma positiva nas redes educativas ali emaranhadas.

Assim a partir da afirmação do coletivo, sempre colocados como forças heterogêneas em relação, a nova equipe começa a articular um modo de fazer/pensar educação que possa de fato constituir modos de atualizar o exercício da docência. Em meio a esse movimento de constituição de um coletivo é que o grupo de pesquisa se articula com esses profissionais de modo que possam, através das redes de conversações, fazer circular os *saberes-fazeres* ali produzidos e, colocá-los em relação

de força com os saberes pedagógicos já instituídos. No entanto, essas conversações somente podem ser sustentadas pelas participações ativas e instigantes, que articulam vozes, interagem a multiplicidade de assuntos, num constante questionamento, em um espaço aberto com indagações, significações e problematizações sempre inacabadas.

As trocas cotidianas na escola se fazem fundamentais, na medida em que fortalecem a ideia de potência das ações coletivas, o individual vai se misturando com o grupal, social, facilitando, assim, que as informações circulem e os saberes sejam resignificados a todo momento através e a partir de outros tantos saberes que compõem esse currículo praticado no cotidiano escolar. O currículo, portanto, nesse contexto se coloca como espaço de aproximações e trocas do coletivo.

Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto como um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do “autoconhecimento”, da “autoestima”, da “autonomia”, da “autoconfiança”, do “autocontrole”, da “autorregulação”, etc., mas como produzindo formas de experiência nas quais os indivíduos podem se tornar agentes coletivos. (CARVALHO, 2009, p.190).

O currículo, pois, se coloca não como fronteira ou possibilidade, mas como espaço real de produção de experiências coletivas, como um acontecimento, espaço de vivências. Esse currículo, nesse contexto, vai se constituindo na medida em que os profissionais se envolvem com ele, considerando sua complexidade, não simplesmente uma colocação curricular burocratizada e dogmatizada, normalizada, mas uma prática curricular como potência inventiva, que vai se fazendo ao caminhar, um currículo que é oportunizado através das muitas tessituras e participações ativas dos sujeitos que compõem o universo escolar.

## **CENA 2: BILÚ E JOÃO E A CARROÇA DE RECICLÁVEIS OU QUANTO TEMPO MAIS A VIDA VAI SUPORTAR O VOLUME DA PRODUÇÃO DE LIXO CONTEMPORÂNEA**

No filme João e Bilú saem da favela para ocupar as ruas da cidade de São Paulo buscando nos resíduos recolhidos do lixo, formas de arrecadar recursos para sua sobrevivência. Nesse movimento de ocupação negociam com o comerciante de material reciclável o aluguel de uma carroça para poder recolher o lixo/sustento nas ruas da cidade. Nesse processo onde as crianças trabalham informalmente nas ruas, elas enfrentam diversos obstáculos que vão desde a coleta dos resíduos e o manuseio da carroça pelas avenidas muito movimentadas, passando pelas condições precárias das vias, pelas condições climáticas variáveis, tanto quanto pela negociação da mercadoria recolhida, calculando modos de reduzir ao máximo a exploração que parece lhes ser imposta.

Disputam ainda, por um espaço de trabalho com outros corpos que tentam a todo custo constituir um modo de vida.

Na escola as professoras e os professores a partir de outro plano, criam redes de conversações em torno da problemática do lixo. Suas considerações se estabelecem em um plano de análise vinculado à sustentabilidade do planeta, no entanto parecem também circular em torno da questão do contraste/contradição.

Argumentamos que o projeto institucional propõe um trabalho a partir da ideia da conscientização sobre a necessidade da redução do consumo e a urgência da coleta seletiva do lixo, o que facilitaria a reciclagem/reutilização. Uma das professoras observa que no filme há um grande contraste entre as moradias captadas pelo enquadramento preciso da câmera, onde vemos as casas de madeira de uma favela tendo ao fundo imensos e imponentes edifícios de alto luxo. No

caso do trabalho proposto pela escola, as professoras consideram que o contraste se coloca por meio da contradição entre o conteúdo proposto para o trabalho (combate ao desperdício, ao consumo exacerbado e aposta na reciclagem) e a ampla e extensa produção de lixo desencadeada pelos processos de feitura de cartazes, maquete e outros materiais para exposição que, ao término do evento são descartados e lançados ao lixo.

Nessa rede de conversações instaurou-se uma análise sobre a questão do consumo da sociedade capitalista e a produção de lixo, muitas vezes tomada no currículo escolar conforme a afirmação de um dos profissionais da escola “*de forma pedagogizante*”. É interesse notar que nessa rede também se problematizou a relação entre o capitalismo e a sobrevivência da vida no planeta.

Modos existenciais que produzem lixo e que podem reduzir ou extinguir a possibilidade de vida na Terra. E questionam: *quanto tempo mais a vida vai suportar o lixo?*

Nessa rede de conversações, imagens, falas, gestos que se compõem em um modo de problematizar as práticas educativas produzidas nos encontros com as crianças causando crises nas formas habituais de pensamento-ação deixando marcas às vezes imperceptíveis que podem vir a possibilitar a invenção de outros modos de ação educativas. Modos que possam aproximar as experiências vividas pelas crianças nos múltiplos cotidianos que as atravessam e o trabalho educativo com o conhecimento sistematizado no âmbito da escolarização.

## 2. DO CURRÍCULO COMO REDE DE CONVERSÇÕES

O currículo como rede de conversações e ações complexas implica na criação e manutenção de situações de participação ativa considerando que essa rede é

atravessada por diferentes protagonistas localizados em esferas interpenetradas da ação educativa curricular.

Afirmar as conversações na sua potência de criação de saberes e fazeres pela via do afeto significa buscar um corpo escolar como coletivo e/ou comunidade compartilhada.

As conversações e ações complexas, tomadas como o que é tecido junto, como o tecido de acontecimentos, [...] relaciona-se a noção de afetividade, visto que, nessa complexidade, nesse emaranhado a afetividade ocupa função especial [...] O complexo é também o laço, tecido de solidariedade afetiva (CARVALHO, 2009, p. 188).

Desse modo, organizar um trabalho investigativo pela via das redes de conversações significa facilitar para que o conhecimento popular entre no sistema de informação e circule cooperativamente com outros saberes; ou seja, por forças em relação. Forçar o atravessamento de linhas intensivas/discursivas nas redes de conversações para que essas, por meio do estranhamento produzido pelos encontros entre corpos humanos, fílmicos, imaginativos, criem brechas/abertura por meio de crises e rupturas que possam instaurar outros modos de fazer produzir educação.

Foi esse, justamente, o movimento que se viu no encontro onde os professores (as) ao se depararem com as relações de velocidades e lentidões desencadeadas pelos corpos de Bilú e João, nos movimentos de relação com a concretude da vida, que tiveram suas composições alteradas. Alteração que se dá cotidianamente no encontro com seus alunos crianças/adolescentes.

Assim, consideramos que os encontros entre corpos (humanos, fílmicos, imaginativos) criaram fissuras, por meio da instauração de crises às vezes imperceptíveis, e possibilitaram a abertura para a produção de outros modos de vida e ação docente.

Afirma-se, portanto, a potência de ação coletiva dos grupos, tomando-se como hipótese principal, que essa potência depende fundamentalmente da capacidade de

indivíduos e grupos entrar em relação, para dessa forma produzirem, trocarem, utilizarem conhecimentos por meio das conversações que possibilitem problematizar o currículo, não o aceitando como um espaço neutro onde as possibilidades de se desenvolver uma melhoria de autoconhecimento, de autoestima, do autocontrole e de autorregulamentação anule a produção dessas formas de experiências onde o individual se mescla com o social. E, nesse entrelaçamento de redes, na composição de corpos sempre compostos por relações de velocidade/lentidões/reposo muito distintas, instaura-se o movimento que é próprio da vida imanente: o processo de diferenciar-se sempre.

Desse modo, procura-se perceber a diferença entre repetir e produzir, pensando uma repetição que seja produtora e não reprodutora, onde a ação coletiva seja mais intérprete do que comentadora. Temos esses que se separam, a saber:

Aquilo que distingue o com do comentador e o inter do intérprete. O primeiro oferece nas margens reputadas virgens um produto de acompanhamento, algo, diríamos vulgarmente, que ‘combina’ esse suplemento de informação ou de explicação que, no limite de texto, nas suas margens, se une sem se tocar, sem realmente se misturar, mais, ainda, sem transformá-la ou alterá-lo. [...] O intérprete se mantém no coração de um texto vivo, passando por meio de páginas, trabalhando o texto um após o outro. [...] Lemos um texto como se fosse inédito, como se acabasse de ser produzido (LINS, 2009, p. 3).

Assim, as redes compartilhadas, colocadas nas conversações, buscarem, em possíveis trocas e compartilhamento de expressões, a pulsação do humano, pela escuta, pelo enfrentamento, como formas de agenciamentos de um corpo político buscando se manifestar, vivendo as situações e, dentro delas, procurando produzir pela criação e experimentação.

No encontro intensivo com Bilú e João, foi possível forçar o atravessamento de forças as quais possibilitaram que os (as) professores (as) pudessem produzir sentidos

afirmativos sobre as experimentações desencadeadas no encontro educativo.

Em função disso, consideramos que não se pode deixar que a alegria de aprender e o prazer de criar nas salas de aula das escolas sejam mutiladas, extirpadas. O currículo deve ser vivenciado como um “acontecimento” vivido nele mesmo, pois o currículo muda à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, considerando sua complexidade tecida em redes de conversações e agimos em direção à sua realização, buscando nos afetos e afecções a potência inventiva de um currículo não burocratizado e normalizado, onde a expressão é manifestada por meio da palavra, dos gestos, da voz que denotam um estado moral, emocional, uma vivacidade, uma energia.

Portanto o currículo é mais do que uma conversação como um bate papo ou com uma troca de informações, é uma esfera da ação onde se processam inúmeras “caças não autorizadas”, escapando silenciosamente de conformações advindas dos papéis e lugares concebidos com forma de organização. Como Certeau (2001), acreditamos que as pessoas transformam e fazem outros usos do currículo concebido. As pessoas reagem: quanto mais queremos convencer, mas elas se interrogam e são nessas relações com o diferente que lhe é permitido a troca, o enriquecimento e a transformação.

As artes da existência não estão ligadas ao obrigatório, não pretendem a universalização, nem estão dirigidas a regular e moldar a conduta de todos os indivíduos. Embora as pessoas sejam induzidas a julgar-se com vistas a certa administração, governo e transformação de si. As pessoas têm de fazer algo consigo mesmas em relação à lei, à norma, ao valor, e isso é uma ação, é um fazer que afeta algo, um afetar.

Argumentamos a favor de um currículo que propicie um processo de singularização, onde se construa os seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, onde os grupos tenham liberdade de vivenciar os seus processos sem precisar ficar em uma constante

dependência em relação ao poder global. Essa capacidade de lidar de ler a sua própria situação e aquilo que acontece em torno deles, que vai dar aos grupos um mínimo de possibilidades de criação autônoma.

Assim pensar o cotidiano escolar é falar de práticas, de fazeres cuja proposta é uma inversão de perspectivas, de um deslocamento da atenção que implica acompanhar movimentos que transformem a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual. Encontrar sentidos nas artes do fazer dos alunos e professores considerando a legitimidade dos seus saberes e dos valores, buscando a compreensão de suas próprias regras e do seu desenvolvimento. “Para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significados para aquele que as realiza” (CERTEAU, 2001, p.142)

Desse modo, a conversação estabelecida no espaço-tempo do cotidiano escolar deve ser capaz de potencializar significados para todos que estão envolvidos, é necessário ouvir e pensar a respeito das invenções procurando evidenciar micro diferenças onde tantos outros apenas percebem uniformização e conformismo. Para tanto, utilizamos no processo investigativo, de diferentes linguagens (fantoche, música, desenhos, movimento corporal, etc.) de modo a possibilitar a entrada na rede de conversações e a partir dela, acessar planos extralinguísticos – planos de composições afetivo-intensivos capazes de criar e fortalecer outros modos de vida onde a valorização pela invenção na ação docente, seja a principal referência.

De acordo com Carvalho (2009), ao abordar o estudo do cotidiano, o entendemos como lugar de reprodução, de consumo e de construção, produção e criatividade, que se cria por meio de movimentos singulares ao manusear os produtos e as regras que neles são colocados pelo “poder proprietário”.

É nesse corpo social da coletividade definida como um corpo político, que se inscreve a perspectiva

do currículo como conversação que remete a novos questionamentos das situações vividas e, dentro dessas situações, potencializam, pela criação e experimentação, a possibilidade do singular.

A ação de grupos coletivos procuraria ser um vetor de produção de resistência e de campos de possíveis libertações de um contexto social derivadas da sociedade de controle dos “sistemas maquínicos capitalista” (DELEUZE; GUATTARI, 1996). A busca de novos territórios, de novas configurações, de novas ramificações ocorridas através das linhas de fuga pode constituir o cotidiano escolar de modo alternativo, exercitando outros “possíveis” modos existenciais nos conduzindo a novas configurações e a novos territórios.

Perceber o currículo com redes de conversações e ações complexas remete à compreensão de que os conhecimentos, informações, signos, significações, afetos e afecções são produtos das relações estabelecidas com os outros e dos outros entre eles, evitando desse modo, a burocratização e a normalização de indivíduos ou grupos de indivíduos.

Desse modo no processo investigativo instaurado no encontro com os profissionais da escola em que nos inserimos, buscamos desenvolver no âmbito do currículo escolar uma proposta de formação orientada a fazer com que os professores/as pudessem conversar que alunos e professores conversassem, que a escola e outras instâncias buscassem conversar numa articulação entre cotidianos que se atravessam e que estabelecem negociações e elaboram experimentações no âmbito educativo. Nem sempre as mesmas e nem sempre com contornos claros, definidos.

Um estilo de proposta investigativa utilizando-se do recurso metodológico da *conversa* em contraposição à entrevista clássica. Em tal recurso se toma a escuta e a narratividade como um processo de fabulação do real capaz de expressar a invenção de outros mundos, criados pelos professores para conformar uma existência possível em meio ao intolerável. A conversa constitui-se assim



como um potente recurso para se pensar os processos de subjetivação em curso, isto é, como estão a se produzir e que potências e/ou bloqueamentos são capazes de fazer passar.

As redes de afetos, saberes e poderes se entrelaçam ao currículo praticado e vivido no cotidiano escolar como rede de conversações pensadas como rede de trabalho afetivo, no sentido de que o essencial nelas é de fato, a criação e a manipulação dos afetos.

Assim, a conversa pode ser entendida como um campo de consistência que possibilita desencadear um verdadeiro processo de criação: já não são os interesses, nem mesmo as necessidades ou os compromissos sociais que determinam a conversa; agora, ao contrário, são eles que dependem da repartição da excitação desejante e dos afetos que nela emergem. É a conversa que passa a deslocar, simbolicamente, as relações de forças e estruturas que nela se tornam, então, imanentes (DELEUZE; PARNET, 2004).

Desse modo, nos constituímos no entrelaçamento de muitas conversas e nesse movimento produzimos outros modos de existência em meio às adversidades que insistem em bloquear o fluxo vital. Nesse contexto o processo de produção de sentido é visto como o entrelaçamento de redes de conversações que tanto definem um modo de viver, de sentir, de existir, de emocionar, como possibilitam, através de seus sistemas de negociação, em meio a um diagrama de forças, as problematizações e novas experimentações.

Pontua, portanto, este estudo, a necessidade do coletivo de professores da escola ser visualizado como uma comunidade compartilhada que incentive a emergência de práticas interpretativas associadas a processos dialógicos não mediados e não homogeneizados, visando a superação desse coletivo escolar como “*corpos sem linguagem*” e a produção de uma escola, que utilizando redes de conversações, potencialize o cotidiano escolar como *espaçotempo* de (re) invenção.

## POWER NETWORKS OF CONVERSATIONS IN EVERYDAY SCHOOL LIFE: BETWEEN SHAPES, STRENGTHS AND MODES OF INCORPORATION

### Abstract

The text promotes a reflection on the process developed in the everyday school curriculum, in the networks of knowledge and meanings that its practitioners, in their conversations and actions, form with as many everyday schools life that transverse interpenetrates areas, among which the official curriculum policies and/or documented. The group/subject of the research consisted of students, teachers, finally, by the social actors, practitioners in the daily life of an elementary school, located in the outskirts of the Vitória/ES Municipal System Teaching, as well as, educators who integrate the teaching staff responsible for the municipal curriculum policy. The methodological approach focused the multiple everyday contexts and the process of formations of shared communities in what we experienced the political-pedagogical discursive practices. The research took place at the intersection between studies of procedures with everyday life school and cartographic research, seeking an approximation of the materiality constitutive of the relations between documents/ concepts and the experience of the logic networks of knowledge, languages, emotions and affections that are enmeshed in the everyday life school, acknowledging and defending the eminently nature micro-political and conversational work in education, in different contexts and its effects on the production of the school curriculum.

**Keywords:** Conversations networks. Everyday school life. Curriculum.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação dos professores. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.

BRASIL. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*/[Antônio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CARVALHO, J. M. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DELEUZE, G; PARNET, C. Uma conversa, o que é, para que serve? In *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004. p. 11-47.

\_\_\_\_\_; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v.3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

KASTRUP V. TEDESCO S.; PASSOS E. *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LINS, D. (Org.). *O devir-criança do pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

Recebido em 03 de junho de 2013.

Aprovado em 10 de junho de 2013.